

A SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS LEHETŐSÉGEI AZ EGYSÉGES NEVELÉSI RENDSZERBEN

Munkánkban azoknak a szempontoknak és tapasztalatoknak a rövid összefoglalására vállalkozunk, amelyeket negyedik éve folyó kísérleti személyiségfejlesztő programunkban meghatározóknak érzünk.

- 1./ A címben szereplő "egységet" a nevelési rendszernek nem szervezeti, hanem elvi, szemléleti egységnek tételezzük. Ugy véljük, hogy minden iskolai és iskolán kívüli nevelési szervezet, intézmény törekvéseinek a közös, lényegi eleme az a felismerés, hogy az egyes embert egész életútján érő környezeti hatások mindegyike egy szocializációs folyamat része. Ennek a folyamatnak az anatómiáját, törvényeit, működési mechanizmusát kell jól ismernie annak, aki munkája során valamiféle hatást kíván gyakorolni erre a folyamatra, az óvónőtől a középiskolai tanárig, a könyvtárostól a muzeológusig, a tömegkommunikációs intézmények munkatársaitól a kutatókig. Azt valljuk, hogy a nevelés célzott beavatkozás az egyén szocializációjába, s a beavatkozás eredményét vagy eredménytelenségét csakis azon lehet mérni, hogy milyen módon, mértékben és ütemben módosította elő a környezeti hatásoknak egy mesterségesen szervezett folyamata a részt vevő személyek ön- és valóságismeretének bővülését, pszichofizikai állóképességét, kommunikációs készségét.

Ezt a felismerést nem tartjuk előzménytelennek, hiszen nyilvánvaló, hogy az egyén magatartása, tudása, egyénisége és a nevelés kapcsolatát igen régen megfigyelték, s ennek véget nem érő sorát idézhetnénk Szokratésztől Comeniuson és Eötvös Józsefen át Németh Lászlóig. A filozófusok, a művészek mellett a politikusok is régóta tudják, hogy a műveltség hatalom is. A tudásért és el-
lene már sokszor, sokféle érdek feszült egymásnak. Mindezek a tapasztalatok azonban döntően személyes, közvetlen szemlélet útján szerzett tapasztalatok voltak: így utólag zseniális megsejtéseknek ítélt felismerésektől a vaskos tévedésekig minden előfordul a felhalmozódott művelődéstörténeti, neveléstörténeti anyagban.

A társadalmilag szervezett, intézményes nevelés iránti tömegigény kialakulásának eddigi történetében ezek a tapasztalatok irányították a neveléspolitikai döntéseket. Az 1948. évi törvény az iskolák államosítására, az 1961. évi iskolareform a nevelési rendszer mennyiségi növekedésének azokat a fázisait mutatja be, amelyek a 18 éven aluli népesség körében gyakorlatilag teljes körűvé tették az intézményes nevelésben való részvételt. Mindezt tették egyfelől ideológiai-politikai meggondolásokból /egyenlőségeszmény/, másfelől a gazdaság növekvő kvalifikáció-igényének kielégítése érdekében /az emberi tényező növekvő szerepe/.

A méreteiben robbanásszerűen növekvő nevelési rendszer mégsem termelte ki a kívánt eredményeket, hanem épp tömegessé válása mutatta meg az örökölt nevelési elvek fonákját, az ismeret- és tanításközpontú gyakorlat uniformizáló jellegét. Szükségessé vált mind a nevelés funkciójának, mind pedig céljának újraértelmezése, s az eljárásmodok rendszerének célirányos megkonstruálása.

A nevelésszociológiai tapasztalatok azt mutatják, hogy az egyenlőség-elv az egyenlőtlenségeket erősíti fel a

rendszerben, ugyanakkor mind ideológiai, mind pedig gazdasági megfontolások alapján növekszik a társadalom igénye tagjainak érvényes én-képviselése, releváns tudása iránt. A fejlődéslélektani, a személyiséglélektani, a szociálpszichológiai elemzés és tapasztalat pedig éppen ezzel azt állítja, hogy ki-k a maga módja, mértéke, üteme szerint válhat adottságaihoz mérten érett, optimálisan fejlett személyiséggé.

A társadalom minden rétegére, korosztályára kiterjedő, differenciált és óriási méretű nevelési rendszer, a társadalompedagógia számára tehát az a feladat, hogy a különböző helyzetű egyének különbözőségének figyelembevételével, testreszabott programmal közelítse az életvezetési esélyeket, s ezzel a maihoz képest növelje a társadalmi egyenlőséget.

A szociálpedagógiai technológiának a kialakítása, az eredményorientált nevelési gyakorlatnak a megteremtése így minden eddigi tudásunkhoz és tapasztalatunkhoz képest mégis minőségi fordulatot jelent és kíván meg: a tudományos elemzés minden ismert, intenzív módjára, s a probléma természetének megfelelő, a diszciplináris beidegződést meghaladó szemléletre van szükség.

Nevelési rendszerünkben ma még sok a tisztázatlanság. Deklarált célként jelenik meg az iskolai és az iskolán kívüli intézmények programjában a személyiségközpontúság, ám ez ma még gyakrabban ellentmondások és csak ritkábban eredmények forrása. Ha a nevelést a szocializációs folyamatot stimuláló-szabályozó rendszerként fogjuk fel, akkor nemcsak a célokban, de a mozgósított összes eljárási módokban is ennek a szemléletnek kell érvényesülnie, hiszen a rendszertényezők ellentmondásos viszonya a rendszer diszfunkcionális működését vonja maga után. Erre utal Ferge Zsuzsa egyik tanulmánya is: "A kutatások azt jelzik, hogy az általános iskola évei alatt a különböző rétegek gyermekeinek eredményei között a különbség növekszik."

szik, azaz a hátránnyal indulók hátránya nő. Az iskola extenzív demokratizálása után még nem alakultak ki azok a mechanizmusok, módszerek, amelyek az adott kereteken belül kellő hatékonysággal segíthetnék a demokratizálási funkció továbbfejlődését, most már intenzív módon. /Társadalompolitikai Tanulmányok, Gondolat 1980., 111-112. 1./

Ismereteink és tapasztalataink szerint az intenzív fejlődés feltételei az iskolarendszer valamennyi fokán hiányoznak, nemcsak az általános iskolában, az iskolán kívüli nevelés valamennyi formájában is ez a legalapvetőbb kérdés.

- 2./ Saját egyetemi munkánkban felismeréseink érvényesítése érdekében értelemszerűen többre kellett vállalkoznunk az egyes tantárgyak anyagának tartalmi átalakításánál. Természetesen nem kívánjuk lebecsülni a megfelelő színvonalú és szerkezetű kollégiumok jelentőségét, azonban a probléma természetéhez képest másra is szükség van. Hallgatóinknak a szocializáció jellegéről, működési módjáról és feltételeiről a saját szocializációjuk részeként átértékelni a saját tapasztalatszerzési folyamatban kell képet alkotniuk. Nem a megtanítására, hanem a képviselésére vállalkozhatunk oktatókként mindannak, amit érvényes ismeretnek tudunk. Nem "leadjuk" és "kikérdezzük" a tananyagot, hanem konkrét szituációkban, különböző személyközi viszonylatokban közös erőfeszítésekkel igyekszünk megfigyelni, megfogalmazni és elemezni történeteket, viszonyokat, fogalmakat.

1979-ben, az akkor első évet kezdő tanár-népművelés-szakos hallgatóink számára 10 szemeszterre szóló gyakorlati képzési programot dolgoztunk ki a szocializációs folyamat szabályainak megfigyelése, s a beavatkozási módok, technikák kialakítása érdekében.

Munkánk alap gondolatairól,³ hipotéziseiről, kereteiről és néhány tapasztalatáról beszámoltunk különböző publikációkban, s itt nem kívánunk fölösleges ismétlésekbe bocsátkozni. A közlemények a következők:

F. Vankó Ildikó - B. Talyigás Katalin: Szociálpedagógiai gyakorlat az ELTE-n; Pedagógiai Szemle, 81/4., F. Vankó Ildikó - B. Talyigás Katalin: Szakmai gyakorlat új módszerekkel; Kultúra és Közösség, 81/2., F. Vankó Ildikó - B. Talyigás Katalin: Egy hét a Molnár utcában; Gyermekfoglalkozások Budapestén, BMK, 1981., Pöcze Gábor: "Beteget a tenger" uott., Nádas Mária: Ismerkedés az anyaggal, uott.; valamint a Társadalomismereti dolgozatok 1. füzetében; Népművelési Intézet, 1981./

A képzés a hallgatónak heti négy órát jelent; felerészben szakirodalmi elemzést, tapasztalat-megbeszélést, felerészben pedig az első év első felétől kezdve konkrét nevelési folyamatban való részvételt. Az első évben kisiskolásokkal, a másodikban prepubertás-pubertás korúak csoportjával, harmadik évben az önálló élet küszöbén álló, különböző helyzetű fiatalokkal dolgoztunk, s ez a negyedik évben a felnőtt- és időskor szocializációs képének megismerésével folytatódik. Az ötödik évben szakos három hónapos szakmai gyakorlat hallgatónk egyéni aspirációinak figyelembevételével alakul; lehetőleg úgy, hogy a pályakezdéshez konkrét segítséget jelentsen. Így a szocializációs folyamat általános és életkor-specifikus sajátosságairól, folyamat-jellegéről konkrét tapasztalatai képződnek hallgatónknak.

A gyakorlat terepét jelentő csoportok számára lényegesen nagyobb az időkeret: a kisiskolások heti két egész délutánt töltenek velünk, a kiskamaszokkal egyéni programokat szerveznek a hallgatók a csoportmunka mellett, s így van ez a fiatal felnőtt partnerekkel is. A képzés érdekében tehát klinika-rendszerű munkát szerveztünk, amelyben éppen ezért számos meghívott munkatárs is dolgozik /pszichológus, pedagógus, művész/.

Valamennyi résztvevő kölcsönviszonyainak alakulása így eszköze is, eredménye is a folyamatnak. Azt lehet mondani, hogy minden résztvevő, - partner-csoport tagja, hallgató és egyetemi oktató - kísérleti helyzetbe került. A partner-résztvevők hosszabb-rövidebb idő után rájönnek, hogy szerepük más, mint az iskolában, napköziben, munkahelyen, sőt a családban megszokott kezdeményezéseik nyílt támogatása; fantáziájuk, élményük mozgósítása, személyiségük tolerálása hallgatók és tanár-vezetők részéről tudatosítja bennük lehetőségeiket a különböző helyzetekben.

A hallgatók, akiknek velünk együtt erőfeszítéseket kell tenniük ennek a stimuláló szerepnek a sikeres érvényesítése érdekében, probléma-helyzetként élik át a különböző társas szituációkat; tudásigényes szakmaként a nevelést, s munkaeszközként a saját személyiségüket.

A munka irányítójaként vállalt szerepünk is jellegzetesen eltér a hagyományos tanár-szereptől, közös tapasztalatok elemzésében nemcsak az érvelő, kauzális láncolatot kifejtő intellektuális munkának, hanem a szempontváltás készségének, az odaforduló magatartásnak is igen nagy a jelentősége. A csinálás, a kitalálás, a helyzetmegoldó készség meggyőző attitűdje nélkül szerepünk kevésbé érvényes.

Az elmondottak alapján a bevezetőben már említett szemléleti kérdést tartjuk bármely nevelési helyzetben a legfontosabbnak. Tehát, hogy képesek vagyunk-e a velünk kapcsolatban álló partnereink aktuális megnyilvánulását, magatartását úgy észlelni, mint az illető szocializációjának következményét. Így a viselkedéses jellemzőket indítékaikkal együtt szemlélhetjük, s a célirányos befolyáscláshoz fontos támpontokat találunk. A személyiségközpontú nevelést tehát a különböző életkorú, képzettségi fokú, nemű és érdeklődésű egyének és cso-

portok más és más szervezeti formában történő szocializációs támogatásának tartjuk. Kísérleti munkánk alapelveit mind az iskolai, mind az iskolán kívüli nevelésben alapvető jelentőségűnek véljük. Természetesen jól tudjuk, hogy más és más módon, s más mértékben lehet a személyiségközpontúság átfogó elvét érvényesíteni az intenzív és folyamatos kapcsolatokban, s másképp az ad hoc találkozásokat jelentő szervezeti, intézményi keretek mellett. Mindenesetre, amikor a továbbiakban vázoljuk, hogyan kíséreljük meg a szocializációs folyamat megismerését és befolyásolását konkrét gyakorlatunkban, akkor nem szabadidős és nem tanórai nevelésre, hanem bármely nevelési szituációban érvényesíthető eljárásra gondolunk.

- 3./ A szocializációs folyamatba való beavatkozás a folyamatot alakító-befolyásoló legfontosabb tényezők, ágensek megismerésével, feltárásával, vagyis anamnézissel kezdődik, s a részt vevő személyek és a csoport viselkedésének diagnosztikus szempontok alapján való mérlegelésével folytatódik. Csak ilyen mérlegelés után próbálkozhatunk a célirányos programirányítással.

A szocioökonómiai status a szocializációs ágensek egyike. Közben hallgatóinknak bemutatjuk az első és legfontosabb fogalmakat, amelyek megértésén egész szakmai gondolatmenetük felépülhet, máris operacionalizálni igyekszünk a tanultakat, konkrét művelési sorokat származtatunk a megvitatott fogalmakból.

Ha a "szocializáció a személyiségfejlődés társadalmi vetülete" /Buda Béla/, nyilvánvaló, hogy a születésekor magatehetetlen újszülöttről szociális és földrajzi környezete közvetítésével lesz felnőtt. A család munkamegosztásban elfoglalt helye, szerkezete és nagysága, életkörülményei, a település- és a kulturális viszonyok mennyi determináns tényezőt jelentenek a személyiségfejlődés szempontjából. A szocializációs folyamatot állandó tanulási-elsajátítási folyamatként szemlélve, s a

személyiségfejlődés alaptörvényeit szem előtt tartva azt mondhatjuk, hogy mindenki olyan módon kezdi megtanulni a környezetét, elsajátítani, belsővé tenni ami külső, amilyen ösztönzést ehhez a környezete produkál. A személyiség optimális fejlődéséhez szükséges hatások tartós hiánya, elmaradása a fejlődés torzulásait eredményezheti. Szomatikus fejlődési zavar az angolkór pl., mentális zavar a nyelvlogikai strukturák kidolgozatlansága vagy a szűkös szókincs, szociális defektust okozhat a társas kapcsolatok tartós hiánya vagy egyoldalúsága. A kölcsönös igazodásra, szempontváltásra, adni és kapni tudásra példát és ösztönzést nem mutató környezetigazodást vagy ellenkezést, de mindenképp viszonyulást vált ki a fejlődő személyiségből. Vagy a szocializációs folyamat szerepmintáit jeleníti meg az egyén viselkedése /ez a gyakoribb/ vagy azzal többé-kevésbé ellentétes is lehet, de akkor is viszonyulást, ez esetben elutasítást jelenti a tapasztalt magatartásmódoknak, értékeknek, normáknak.

A szocioökonómiai státusz vizsgálata tehát jelenti a közvetlen családi meghatározottságok /primer szocializációs tényezők/, s az ezektől korántsem független tágabb környezet, nevelési intézmények /szekunder szocializációs tényezők/ adott személy fejlődésére gyakorolt hatásának vizálatát.

A fogalmakkal való ismerkedés, az első szakirodalmi tájékozódás mellett hallgatóink mérlegelték saját statusukat, s magukon figyelték meg, milyen fontos a tudatosítása annak, hogy "honnan jöttem".Természetessé vált számunkra, hogy a gyakorlatban velük kapcsolatba kerülő kisiskolásokról /s később más korosztálybeli partnereikről/ is megtudják, honnan jöttek. Bizonyos módszertani-technikai haszonnal is járt ez a munka: kérdőíves és interjús mérési módszereket a képzés kezdetétől tanulnak alkalmazni és felhasználni hallgatóink.

Egy-egy hallgató tehát több egymást követő évben készít

pl. környezettanulmányt, s így módja van bizonyos gyakorlatot szerezni nemcsak a megfigyelésben és a fogalomhasználatban, hanem mérési technikákban is. Így azt is tapasztalják, hogy partnereiket milyen mértékben befolyásolja saját helyzetük felismerése, önértékelési képességük hogyan növekszik önismeretük és valóságismeretük gyarapodása közben.

Másik fontos befolyásoló tényezőnek tartjuk a szocializációs folyamat menete szempontjából a szerepstrukturát, amelyet az egyén státusa révén különböző csoportokban elfoglalt helyzetének vizsgálatával lehet megállapítani. A családban, iskolában, kortárs-csoportban, munkahelyen kialakult szerepvizonyok az egyes személy szempontjából feltételül összefüggést mutatnak, s a viselkedés megértésének egyik kulcsát jelentik.

Egy konzervatív családban, ahol az apai tekintély a család életének meghatározója, a gyerek személyes érdekei, akarata alárendelt, fejlődése megrekedhet. Ebből a helyzetből következhet feltűnő féltékenység és önállótlanság is a kortárs csoportbeli viselkedésben vagy az iskolai szerepben, de nehezen fékezhető, agresszív magatartás is. A szerepstruktúra megértése annak a tapasztalását is jelenti, hogy azonos vagy hasonló okok különböző reakciókat, viselkedéseket idéznek elő és fordítva: különböző helyzetekben hasonló reakciókat figyelhetünk meg. Az egyéni különbség gyakorlati példáinak és működésmódjának megértése eddigi tapasztalataink szerint javítja a helyzetfelismerő készséget, és változatosabb asszociációs bázist eredményez a viselkedéses jellemzők magyarázatában. Hallgatónk és a partner-csoportok esetében is szociometriai felvételekkel - amelyeket természetesen időszakonként ismételünk -, szabad interakciós technikával készült interjúkkal, strukturált szempontok alapján végzett naplózással, megfigyeléssel dolgozunk. A személyes és csoportos mérések eredményeit az évfolyamok plenáris ülésein megvitatjuk, a

felmerülő kérdéseket igyekszünk verbalizálni, nyíltan kezelni. Természetesen úgy, hogy mindenkinek személyes érdekeit és érzékenységét tiszteletben tartjuk. Épp ezért évek múlva tehetjük csak közzé a longitudinális mérések eredményeit, s végezhetjük el összehasonlító elemzésüket. Megfigyeléseink szerint azonban mind hallgatóink, mind különböző korú csoportjaink számára kimondhatóbbá váltak olyan érzések, tapasztalatok, gondolatok, amelyek korábban fölbonthatatlanok voltak számukra /társas kapcsolatok dominancia-viszonyairól stb./.

Harmadik fontos tényezőnek tartjuk az affektív viszonyok tisztázását, mint a személyes viselkedés, illetve a társas viszonyokban való szereplés fontos mozzanatát, sokszor indítékát. A szocializációs folyamat során szerzett minden tapasztalat feldolgozása érzelmileg is színezett. Viszonyulás, mérlegelés eredménye a minősítés, az ítélet valamely helyzetről, jelenségről. Az érzelmek rendkívül fontos cselekvés-szabályozó ereje, s egyszersmind az önismeret, a valóságismeret mértéke mutatkozik meg abban, ahogyan ki-ki saját helyzetét átéli, elfogadja vagy elutasítja. Az érzelmeket is tanuljuk; tapasztalati világunk mintái alakítják ki az örülni és bánkódni tudás ránk jellemző módját. A személyiség érzelmeinek árnyaltsága az életvezetés biztonsága szempontjából igen fontos, ezen a területen ugyanakkor rengeteg a nevelési, fejlesztési feladat. Az érzelmi fejlődés a szocializációs folyamat talán leginkább tudattalanul kezelt tényezője. Az intézményes nevelés hagyományaiból szinte teljesen hiányzik az érzelmek tudatosítására való törekvés.

Az életminőség kutatása ma rendkívül divatossa kezd válni, s nem véletlenül, hiszen törekvéseinket, aspirációinkat épp ez az értékelő mozzanat, helyzetünk megítélése motiválja. Az affektív tényezők megfigyelése ezért tűnik elengedhetetlennek. A már említett interjúk mellett viták, megbeszélések, közös élmény-feldolgozások a megfigyelés,

s egyben a befolyásolás alkalmai. Önismereti ülések gyakori témája is a sokféle érzelem, amelyet változó biztonsággal tudunk kezelni.

Az aspirációk vizsgálata, mérése megkülönböztetett gondosságot érdemel. Partnereink statusára, szerep-viszonyaira és érzelmi világára vonatkozó méréseink, megfigyelésünk kontrollját is jelenti a törekvések, vágyak megismerése, hiszen a törekvésünkben tapasztalataink és érzelmeink sűrűsödnek. Az aspirációkat nemcsak a vágyak, hanem a közvetlen környezet sugallmazása is erőteljesen irányítja. Ismert szociológiai tény, hogy a társadalomszerkezet újratermelődése rétegspecifikus: mind a segédmunkások, mind az értelmiségiek körében nagyobb a valószínűsége az új nemzedék rétegen belül maradásának, mint a rétegváltásnak. Saját csoportjainkra vonatkozó mérési eredményeink, tapasztalataink emellett még azt is mutatják, hogy a magas szociális státusúak aspirációiban gyakrabban az adott személy tényleges, képességeiből, fejlettségéből nem magyarázható törekvés, a pszichikus lehetőségek fölé tervezés, az alacsony státusúak csoportjában pedig feltűnően magas a saját képességeit alábecsülő, jövőjét "alultervező" partnerünk. Ez persze érthető, ha meggondoljuk, hogy az énkép a környezetnek is tükrözi, énképébe mindenki beépíti a környezet rá vonatkozó ítéleteit is - ettől azonban az még nem megnyugtató. Az irreális aspirációk ugyanakkor veszélyt jelentenek az egyén számára, a szocializációs folyamat egyensúlyát kikezdő konfliktusok forrásai lehetnek. Az említett mérési technikák mellett mind a gyakorlatnak, mind a kutatásnak nagy szüksége lenne további, differenciált személyiség- és fejlettségvizsgálat végzéséhez szükséges módszerekre, ezek azonban részben még hiányoznak, nem utolsósorban a kutatások jelentős részére is jellemző diszciplináris szemlélet miatt, amely a gyakorlatban módszertani korlátokat emel.

Egész eddigi munkánk alapja az a törekvésünk volt, hogy olyan pedagógiai környezetet alakítsunk ki hallgatóink számára, s valamennyi partnerünk számára, amely kíváncsiságot ébreszt, megismerésre ösztönöz, felfedezésekre sarkall, s megoldási készséget, tudást és szándékot fejleszt.

Nem kerülhettük meg ezek után a tananyag, a program kialakításának problémáját. Mind tartalmi, mind pedig szerkezeti-szervezeti kérdésekben szembesülnünk kellett azzal a problémával, hogy a szokásoknak megfelelően minden részletében meghatározott tananyag, és az erre épített tantervi követelmény egyfajta tanmenetet alakít ki a gyakorlatban, amelyben a tananyag közvetítésének ütemét a tananyag belső logikája diktálja, s a probléma feldolgozásának interakciós folyamatát alárendeli ennek. Minél többet töprengtünk, annál tarthatatlanabbnak láttuk a standard olvasmányjegyzékben rögzített tananyagot, s a tananyag kikérdezéséből álló vizsgáztatást. Ma úgy látjuk, s az első lépéseket ebben az irányban tettük meg, hogy a követelménynek fogalmak, viszonyok, összefüggések megértésén alapuló, biztonságos kezelésére, s erre épülő feladatmegoldásra kell vonatkoznia. Így inkább valamiféle glosszárrium rögzítését látjuk fontosnak /pl.: szocializáció, szerep, attitűd, előítélet, formális csoport, referencia-személy, interakció, kód stb./. Így azt is érzékeltetni tudjuk, hogy más és más metszetben mást jelenthetnek ugyanazok a fogalmak /pl. a szerep szociológiai, szociálpszichológiai értelmezése stb./. Ezeknek a problémáknak a biztos kezelése megkívánható úgy is, hogy pl. az alakelmélet jellemzésére kérjük a hallgatót, de úgy is, hogy készítse el egy kisiskolás szocializációs körülményeinek elemzését, s ennek a teljesítményének a megvitatása tudását is korrigálja, ahol az szükséges, s az értékelést is lehetővé teszi. A leglényegesebb, szemléletmeghatározó tudás azonban az egyéni különbség mentén szerveződik, nagyon különböző módon. Nemcsak személyek, de az egymást követő évfolyamok, csoportok

munkája is számos részletében eltérő egymástól, a teljesítmények mégis kiegyenlítettebbek. Más úton, sokszor nem is ugyanannak a szakirodalomnak a segítségével, de hallgatóink többsége eljutott a szocializációs folyamat lényegének társadalmi és pszichikus meghatározottságának megértéséhez /a már évek óta velünk dolgozó csoportban nyíltan tárgyalt kérdés a csoportba nem integrálódó személyek helyzete/.

A különböző utak és megközelítések kérdése azonban a tananyag-probléma mellett feltétlenül napirendre tűzi a szervezeti megoldások kérdését is. Kénytelenek vagyunk elismerni, hogy az eredményorientált, teljesítményelvű nevelésben, amely csak a személyiség konkrét adottságaihoz igazodva működhet, összeköttetésbe kerülünk nemcsak a "mindenkinék ugyanazt" tananyag-szervezési elvével, hanem a "mindenkinék ugyanaddig, ugyanúgy" elvével is. Nem tarthatjuk fenn súlyos következtetlenség nélkül a hallgatóink és partnereink egyenesvonalú, egyenletes mozgással jellemezhető, tanulására vonatkozó klasszikus elképzeléseket.

Ma még az adott egyetemi szabályok határain belül ugyan, de az egyéni különbségesség logikáját követve szinte személyenként igyekszünk kialakítani, illetve tolerálni az egyéni haladási ütem érvényesítésének lehetőségét.

/Speciálkollégiumi keretben nyugtázzuk egy-egy kollégium egyéni igénynek megfelelő újra-felvételét, vagy egy-egy kérdésben személyes instrukciók alapján végzett intenzív munkát. Ilyen és ehhez hasonló megoldásokkal, szervezeti korszerűsítésre vonatkozó javaslatok kidolgozását készíttjük elő. Kutatási feladatunkhoz tartozónak látjuk a személyiségprogram deklarálásából adódó konzekvenciák ennél szélesebb körű feltárását./

Végül azzal is számolnunk kell, hogy nem mindenki mindenben fejleszthető, hanem a személyiségképletek külön-

bőzősége a hasonló érdeklődésen belül is sokféle árnyalatot jelent. Hallgatónk között van olyan, akinek a személyes kontaktus-teremtés az erőssége, s a "case work" technikát sajátítja el könnyen, van akinek a témával kapcsolatos filológiai munka jelent nagyobb örömet és hoz több sikert. Természetesen ezt bizonyos határon belül toleráljuk, azonban azt is fontosnak tartjuk, hogy ki-ki úgy alakítsa ki saját munkaterületét, hogy a leg-átfogóbb, más részterületekkel közös törvényeket, elveket ismerje, eredményesen tudjon együttműködni rokonterületeken dolgozó kollégáival. Kisiskolás csoportunkban valamennyi program közös, átfogó célja a gyermekek mozgás-, látás-, hallás-készségének fejlesztése, verbális és nem verbális kommunikációs készségük csiszolása. Tudjuk, hogy némelyik gyermek a dramatikus játékokban, másik a bábkészítésben, harmadik a karate-edzésen talál leginkább magára; a számára legvonzóbb elfoglaltság iránti intenzív érdeklődését elismeréssel fogadjuk, ugyanakkor igyekszünk tudatosítani, hogy különböző elfoglaltságokban részt venni akkor is előnyös, ha nem mindenben érünk el feltűnő sikereket.

Kiskamasz partnereink programjában az önismereti kérdések iránti érdeklődésük dominál: nemcsak az önmagukról való beszélgetésekben, hanem a formázás, a nyelvi játékok vagy a városépítő modellezés közben is bontakozó élményük, szexuális kíváncsiságuk, pályaválasztási gondjaik törnek elő. Nem utasítjuk el ezeket a megnyilvánulásokat, igyekszünk feszültségeik feloldásához, sokszor burkoltan feltett kérdéseik megválaszolásához segítséget nyújtani.

Önálló életük küszöbén álló csoportjainkban szakmunkástanulók, "csövesek" és gimnazisták a partnereink. Valamennyi jellemző szocializációs tényezőjükben feltűnő különbségeket mutatnak ezek a csoportok. Mégis közös bennük az "iránytű-keresés". Önértelmezésük és céljaik meg-

fogalmazásának biztos képességére mindnyájan szeretnének
valahogy szert tenni, ismereteik, élményeik körét szü-
kösnek tartják, perspektíváikat igen különbözően ítélik
meg.

Ugy véljük, hogy a vázolt szempontok a nevelés minden
területén érvényesíthetők valamilyen mértékben.